

0718080 -/

На правах рукописи

Губайдуллина Альфия Гарайхановна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ**

13.00.01 – общая педагогика

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Казань-2000

Работа выполнена на кафедре педагогики гуманитарных факультетов
Казанского государственного педагогического университета

Научный руководитель - заслуженный деятель науки РТ,
доктор педагогических наук,
профессор Вилькеев Д.В.

Официальные оппоненты: - член-корреспондент РАО,
доктор философских наук,
профессор Волович Л.А.

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КФУ



870085

- кандидат педагогических наук,
доцент Свирина Л.О.

Ведущее учреждение - Удмуртский государственный университет

Защита состоится «14» ноября 2000 года в 14⁰⁰ часов на
заседании диссертационного совета Д 113.19.11 по защите диссертаций на
соискание ученой степени доктора педагогических наук при Казанском
государственном педагогическом университете по адресу:

420021, г. Казань, ул. Межлаука, д. 1

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Казанского
государственного педагогического университета

Автореферат разослан «13» октября 2000 года

Ученый секретарь
диссертационного совета,
профессор

Г.С. Закиров

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. В условиях смены приоритетов и ценностей нашего общества (демократизация, гуманизация) к системе образования предъявляются новые требования, определяющие главную цель школы – формирование социально адаптивной творческой личности. В переориентации образования на новые цели и выполнении этих требований главная роль отводится учителю – его профессиональному мастерству, его личностным и индивидуальным качествам. Однако возрастание требований к учителю протекает на фоне падения престижа профессии учителя. Большая ответственность, необходимость постоянного самообразования, нервные и психические перегрузки, неадекватная оплата труда и другие особенности учительской профессии относят ее к одной из трудных и уменьшают количество студентов в педвузах, выбравших педагогическую профессию по призванию. Случайный выбор педагогической профессии многими абитуриентами ставит задачу качественной профессиональной ориентации молодежи, уже оказавшейся на студенческой скамье педагогических учебных заведений, но не намеревающейся работать учителем.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что профессиональная направленность у студентов педвузов формируется лишь к 4-5 курсу после изучения основных психолого-педагогических, специальных дисциплин и прохождения педагогической практики. Такое позднее профессиональное самоопределение оказывает отрицательное воздействие и на студентов, пришедших в вуз по призванию, и на тех, кто выбрал вуз случайно. Очевидно, что малое количество профориентирующих предметов и отсутствие педагогической практики в школе на младших курсах, сокращение внеаудиторных мероприятий, содействующих знакомству с профессией, неблагоприятно сказываются на формировании профессиональной направленности студентов педвузов. Даже студентам 3 курса подчас неизвестна структура и ролевые функции учителя той специальности, которой они овладевают, и их представления о профессии остаются на первоначальном уровне. Необходимо целенаправленное управление процессом формирования профессиональной направленности личности студентов с младших курсов и совместная деятельность кафедр по организации такого управления.

Направленность личности определяется современными исследователями и психологами как системообразующий элемент личности, обуславливающий весь облик специалиста. Различные аспекты профессиональной направленности учителя и студентов – будущих педагогов – освещены в работах Т.С. Деркач, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Т.П. Мараловой, М.И. Махмутова, Л.М. Митиной, Г.В. Мухаметзяновой, Г.А. Петровой, В.И. Поповой, Л.О. Свириной, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина и др.

Анализ литературы по данному вопросу выявил недостаточную разработанность вопроса формирования профессиональной направленности личности студентов-филологов с двойной языковой и литературной специализацией (студентов-билингвов), не определены сущность и структура профессиональной направленности данного контингента студентов, недостаточно эффективно используются средства ее формирования. Так, недостаточно раскрыты и нерационально используются потенциальные возможности такого предмета, как иностранный язык в деле формирования профессиональной направленности личности студентов национальных отделений филологических факультетов педвузов.

Таким образом, наличие ряда противоречий:

- между возросшими требованиями к учителю и системе образования со стороны общества и немотивированным выбором педвузов абитуриентами;
- между возросшими требованиями к учителю-билингву как интегратору и организатору диалога культур и недостаточным учетом этих требований в его профессиональной подготовке;
- между высоким уровнем разработанности вопроса формирования профессиональной направленности в вузовской дидактике и недостаточной разработанностью его относительно студентов-билингвов обозначило проблему формирования профессиональной направленности студентов-билингвов (студентов-филологов с двойной языковой и литературной специализацией). Исходя из данной проблемы, была определена тема нашего исследования: «Дидактические условия формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов».

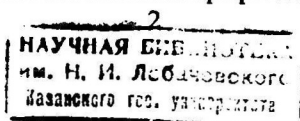
Цель исследования – выявить и обосновать дидактические условия, на основе которых разработать модель системы формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов и доказать ее эффективность.

Объектом исследования является процесс профессионального обучения и воспитания студентов-билингвов младших курсов.

Предмет исследования – дидактические условия формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов на младших курсах обучения в педагогическом вузе.

В соответствии с целью исследования была выдвинута следующая гипотеза: процесс формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов на младших курсах педагогического вуза может быть управляемым и успешным, если будут учитываться следующие дидактические условия:

- в подготовке к профессиональной деятельности студентов-билингвов учитываются особенности профессиональной деятельности и



функции учителя-билингва и систематически осуществляется диагностика уровней сформированности всех компонентов профессиональной направленности личности студентов;

- процесс обучения студентов-билингвов осуществляется как процесс межличностного гуманистического взаимодействия и сотрудничества студентов и преподавателей, основывающийся на эмпатии, позитивизме, «помогающих отношениях» (К. Роджерс), диалогизации;

- осуществляется интеграция содержания образования студентов-билингвов с учетом социального, культурного, профессионального, психологического контекстов будущей деятельности специалистов данного профиля;

- осуществляется поэтапное включение студентов в мотивированный, активный и творческий педагогический процесс, адекватный целям профессионального становления и способствующий самореализации в нем студентов;

- используется дидактическая модель формирования профессиональной направленности, разработанная с учетом вышеизложенных условий, контингента обучающихся, особенностей и структуры их профессиональной направленности и будущей деятельности.

Цель, предмет и гипотеза исследования позволили определить следующие задачи исследования:

- определить сущность, структуру и особенности профессиональной направленности студентов-билингвов исходя из характеристики профессиональной деятельности и функций учителя-билингва;

- выявить и обосновать дидактические условия и на основе этих условий разработать дидактическую модель, способствующую формированию профессиональной направленности личности студентов-билингвов на младших курсах обучения в педвузе;

- экспериментально проверить эффективность выделенных условий и созданной дидактической модели в учебном процессе;

- разработать для преподавателей методические рекомендации, позволяющие активизировать процесс формирования профессиональной направленности личности будущего учителя средствами предметной области «иностранный язык».

Методологической основой исследования явились основные положения диалектической теории познания; философский закон единства и борьбы противоположностей; закон единства общего, единичного и особенного.

Концептуальной основой исследования явились: теория формирования личности учителя (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, В.А. Сластенин и др.); зарубежные гуманистические теории обучения (Р. Бернс, Д. Дьюи, М. Ноулз, К. Роджерс); концепция личностно ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, Р.А. Валеева, А.А. Вербицкий, Л.А.Волович, З.Г. Нигматов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.).

В соответствии с целью и задачами исследования нами были использованы следующие методы:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной философской, педагогической, психологической и методической литературы, психолого-педагогических исследований по данной проблеме;
- анализ исследуемых понятий и обобщение педагогического опыта по выделенному кругу вопросов, а также ретроспективный анализ личного опыта преподавания в вузе;
- констатирующий и формирующий эксперименты;
- методы наблюдения, беседы, интервьюирования, анкетирования, психологического тестирования и ранжирования, методы самооценки, изучения педагогической документации, продуктов деятельности студентов с целью сбора данных во время констатирующего и формирующего экспериментов;
- методы математической статистики (t-критерий Стьюдента, χ^2 -критерий), графические и табличные интерпретации полученных в ходе эксперимента данных.

Исследование проводилось в 4 этапа:

I этап (1995-1996 гг.) – изучение и теоретический анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы по исследуемой проблеме и выявление разработанности проблемы формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов в дидактике высшей школы;

II этап (1997-1998 гг.) – систематизация и осмысление теоретического материала, организация констатирующего эксперимента с целью проверки и корректировки рабочей гипотезы, определение и отбор содержания интегрированного курса по предмету «иностранный язык» с целью формирования профессиональной направленности личности будущего учителя-билингва, конструирование дидактической модели обучения и воспитания студентов-билингвов, разработка программы формирующего эксперимента.

III этап (1998-1999 гг.) – проведение формирующего эксперимента с целью формирования профессиональной направленности личности студентов-билингвов, сбор промежуточных и итоговых данных, обработка, анализ данных эксперимента.

IV этап (1999-2000 гг.) – подготовка рекомендаций для преподавате-

лей на основе результатов эксперимента, оформление работы в виде диссертации.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- определены структура и особенности профессиональной направленности личности современного учителя-билингва, обоснована его социальная роль как учителя-интегратора и организатора диалога культур;
- выделены критерии и уровни сформированности всех компонентов профессиональной направленности личности студентов-билингвов;
- выявлены и обоснованы дидактические условия, соблюдение которых содействует формированию профессиональной направленности личности студентов педвузов;
- разработана дидактическая модель системы обучения, позволяющая активизировать процесс формирования профессиональной направленности студентов-билингвов младших курсов;

Практическая значимость диссертационного исследования заключается в том, что

- разработанная на основе дидактических условий и дидактической модели система деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию профессиональной направленности студентов-билингвов может быть использована в практической деятельности преподавателей других педагогических вузов;
- опыт обучения студентов иностранному языку с профориентирующими целями может быть использован преподавателями иностранного языка других вузов в процессе обучения студентов-филологов младших курсов;
- разработанные рекомендации по использованию диагностических средств для выявления уровней сформированности компонентов профессиональной направленности личности студентов-билингвов, по использованию форм и методов обучения с целью управления процессом их формирования могут быть применены в практике профессиональной подготовки будущих специалистов.

На защиту выносятся:

1. Структура и особенности профессиональной направленности студента-билингва.
2. Дидактические условия формирования профессиональной направленности студентов-билингвов на начальном этапе обучения в вузе.
3. Дидактическая модель формирования профессиональной направленности студентов данной специализации средствами неспециального предмета.

4. Критерии и уровни сформированности компонентов профессиональной направленности студента-билингва и методы их диагностики в целостном учебно-воспитательном процессе.

Достоверность исследования обеспечивается опорой на фундаментальные положения психолого-педагогических исследований по вопросу формирования профессиональной направленности личности, разнообразием используемых источников, адекватностью методов исследования поставленным целям и задачам, единством теоретической и экспериментальной частей исследования, проведением научных исследований в единстве с практической деятельностью, применением статистики при обработке экспериментальных данных.

Апробация работы. Основные идеи и результаты исследования обсуждались на ежегодных внутривузовских научно-практических конференциях в Елабужском государственном педагогическом институте (1995-2000 гг.), на региональном совещании директоров школ г. Елабуги (1998 г.), на Всероссийской научно-практической конференции (г. Наб. Челны, институт непрерывного педагогического образования, 1995 г.), на межвузовской научно-практической конференции (г. Глазов, 1998 г.), на международных научно-практических конференциях (г. Санкт-Петербург, институт образования взрослых, 1997.; г. Елабуга, ЕГПИ, 1997; г. Наб. Челны, КГПИ, 1998; г. Казань, КГПУ, 1999.)

Разработанный профориентирующий курс изучения иностранного языка апробирован и используется в учебном процессе на филологическом факультете русско-татарского отделения ЕГПИ. Данный курс не требует изменения учебных планов и введения дополнительных часов, использования дополнительных обучающих средств (ЭВМ, ТСО и т.д.). Методическое пособие «Великий Бард» было представлено на конкурс учебных пособий, проводимый Московским ордена Дружбы народов Лингвистическим Университетом, отмечено грамотой, методические разработки интегрированных уроков были апробированы в средних школах г. Елабуги.

Структура диссертации: работа состоит из введения, трех глав, заключения и приложений. Список литературы включает 206 источников на русском и иностранном языках.

Основное содержание работы.

Во введении раскрывается актуальность выбранной проблемы и дается обоснование темы, определены цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, выделены методологические основы и методы исследования, обозначены положения, выносимые на защиту, а также выделена научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе – «Формирование профессиональной направленности личности студентов как педагогическая проблема» отражены различные

взгляды на понятия «направленность личности» и «профессиональная направленность личности» в современной психолого-педагогической литературе, проанализирован и обобщен опыт формирования профессиональной направленности личности студента – будущего учителя – в теории и практике вузовского обучения.

Анализ состояния исследуемой проблемы позволил сделать вывод о сложности и неоднозначности взглядов на понятие «направленность» и «профессиональная направленность» в частности. Одни ученые под направленностью личности понимают систему доминирующих мотивов (Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, Ю.Н. Ткачева, П.А. Шавир и др.), либо систему потребностей (Б.И. Додонов), другие рассматривают ее через систему отношений (Н.В. Кузьмина, В.С. Мерлин, В.Н. Мясисев, П.М. Якобсон и др.), третьи определяют направленность как качество личности (А.И. Щербаков).

Все исследователи едины в том, что направленность личности – стержневой, системообразующий элемент в структуре личности, сам имеющий сложную, иерархическую структуру и определяющий весь облик личности, ее поведение и деятельность.

Основные концептуальные положения проблемы формирования профессиональной направленности студентов – будущих учителей – содержатся в исследованиях В.М. Большова, Т.С. Деркач, А.Г. Каганова, Н.В. Кузьминой, Т.П. Мараловой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Х.Н. Нагиева, В.И. Поповой, Л.О. Свириной, В.А. Слостенина, Г.А. Томиловой, О.Р. Харитоновой, П.А. Шавира, А.И. Щербакова и др.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по данной проблеме нами было дано следующее определение профессиональной направленности: это психическое новообразование личности, возникающее на определенном этапе ее развития в результате процесса социализации (профессионализации) и обуславливающее этот процесс, представляющее собой высший элемент структуры личности и само имеющее сложную иерархическую структуру, проявляющееся и формирующееся в деятельности, общении и самосознании, являющееся целью, условием и результатом профессиональной подготовки в вузе.

Профессиональная направленность личности, будучи сформированной на младших курсах обучения в вузе, выполняет роль фундамента, на котором образуются и развиваются социально и профессионально значимые качества, формируется творческий и индивидуальный стиль учителя.

Анализ состояния проблемы в теории и практике позволил выявить недостаточную ее разработанность применительно к студентам-билингвам (будущим учителям-филологам с двойной языковой и литературной специализацией) и недостаточно эффективное использование предметов

неспециального блока в формировании профессиональной направленности студентов на начальном этапе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе. Одной из задач нашего исследования мы обозначили определение структуры и сущности профессиональной направленности студентов – будущих учителей-билингвов.

Опираясь на трехэлементную структуру профессиональной направленности личности учителя, предложенную В.А. Сластениным, с учетом функций учителя-билингва, социально-профессионального фона его педагогической деятельности, на основе анализа собственного опыта работы со студентами-билингвами, мы предлагаем четырехкомпонентную структуру профессиональной направленности будущих учителей-билингвов, которая включает гуманистическую, профессиональную (как направленность на профессию учителя и предмет специализации), познавательную и интерсоциальную направленности. Если первые три компонента могут быть отнесены ко всем учителям независимо от области специализации, то интерсоциальная направленность обусловлена спецификой деятельности учителя-билингва. Профессиональная деятельность в полиэтнической и поликультурной среде, в классах с различным этническим составом в качестве учителя родного языка и литературы или иноязыка и литературы накладывает на учителя-билингва такие дополнительные функции, как этническая и интегративная, и предполагает наличие определенной направленности личности учителя, а также таких качеств личности, как позитивизм, эмпатия, децентрация по отношению к людям иной культуры, национальности, вероисповедания.

Таким образом, профессиональная направленность учителя-билингва – это личностное новообразование, представляющее собой систему профессионально значимых потребностей, мотивов и отношений, проявляющееся в деятельности, общении и самосознании как готовность, убежденность и стремление творчески решать задачи современной школы с позиции учителя-универсума. Учителем-универсумом мы считаем высоко интегрированную личность специалиста с двойной языковой и культурной специализацией, гуманистически ориентированного, осознавшего свою миссию учителя-интегратора и организатора диалога культур, обладающего широким кругозором и системным мышлением, испытывающего потребность в творческой самореализации в педагогическом труде.

Исходя из требований к современному учителю-билингву со стороны социума, требований стандарта к специалисту с двойной языковой и литературной специализацией, структуры его будущей деятельности и функций, нами были определены уровни и критерии сформированности каждого компонента направленности.

Во второй главе «Дидактические условия и модель формирования профессиональной направленности будущего учителя-билингва» выявлены и

обоснованы дидактические условия и описана дидактическая модель формирования профессиональной направленности студентов-билингвов в процессе обучения иностранному языку.

В качестве главных условий нами были определены следующие: гуманизация, интеграция, поэтапность и диагностика.

Поскольку одним из компонентов профессиональной направленности в структуре личности студента-билингва была определена гуманистическая направленность, мы исходили из того, что гуманистически ориентированную личность можно воспитать лишь в гуманистически организованном учебно-воспитательном процессе. Гуманизация предполагает позитивное безоценочное принятие обучающегося, установление эмпатийных отношений или «помогающих отношений» (К. Роджерс); гуманизацию отношений в системах «преподаватель-студент», «студент-студент», т.е. соблюдение «субъект-субъектного» взаимодействия в педагогическом процессе – взаимодействия на равных в качестве коллег, объединенных одной целью профессионального роста и становления специалиста, совместной профессионально и личностно значимой деятельностью. Гуманизация также предполагает использование гуманистических форм (обучение в диадах) и методов (деловая игра), а также андрагогических (М. Ноулз) форм и методов (как само- и взаимообучение).

В качестве второго условия мы определили интеграцию. Выбор данного условия обусловлен интеграционными процессами, происходящими в мировом социуме, интеграцией отраслей наук, полиэтническим составом нашего государства, интегративной функцией учителя-билингва и интегративным характером подготовки учителей данного профиля, особенностью восприятия современной молодежью информации. Интеграция в качестве условия проявилась в отборе содержания из различных предметных областей (межпредметная интеграция), в сопоставлении языков и литературы разных этносов (диалог культур), в сочетании видов деятельности студентов (учебной, поисково-исследовательской, (квази)профессиональной, художественно-эстетической), в определенном сочетании форм и методов обучения.

Поэтапность, выделенная нами в качестве отдельного условия, нашла отражение в поэтапном усложнении языкового и нравственного содержания иноязычных текстов, в усложнении видов деятельности студентов (от репродуктивных к репродуктивно-творческим и творческим), в использовании форм (от групповых к диадическим) и методов (от поведенческих и алгоритмических до эвристических и андрагогических), в формах контроля и оценки (от внешней оценки к внутренней). Поэтапность как условие учитывалась нами исходя из концепции поэтапного вхождения личности в социальную общность и социализации личности. Согласно трехэтапной теории А.Н. Петровского, личность в процессе ее социализации

в группе проходит этапы адаптации, индивидуализации, интеграции.

Четвертым условием мы обозначили диагностику. Диагностика проявлялась в выявлении уровня владения языками (иностранным, национальным, общегосударственным) и личностного развития студентов, в определении уровней сформированности всех компонентов профессиональной направленности личности студентов (гуманистической, профессиональной, познавательной, интерсоциальной), в изучении степени удовлетворенности студентов собственной деятельностью по иностранному языку на разных этапах обучения. Результаты диагностики обуславливали отбор содержания, форм и методов обучения, помогали организовать управление деятельностью студентов по самовоспитанию, самосовершенствованию, позволяли осуществить обратную связь в ходе осуществления экспериментальной работы, а также способствовали реализации индивидуально-дифференцированного подхода в педагогическом процессе.

В приложении 1 представлена дидактическая модель, разработанная нами с учетом определенных компонентов профессиональной направленности личности студента-билингва на основе выделенных и обоснованных условий, проявление которых рассмотрено на мотивационно-целевом, содержательно-информационном, операционно-деятельностном, организационно-методическом и контрольно-оценочном уровнях.

Если целью всего учебно-воспитательного процесса по подготовке учителя-билингва мы определили учителя-универсума, то целью начального этапа вузовского обучения мы определили формирование профессиональной направленности личности будущего учителя-билингва, компоненты которой выступают в качестве подцелей или задач учебно-воспитательного процесса.

В приложении 2 отражена технологическая сторона нашей модели. Профориентирующий курс обучения иностранному языку по нашей модели состоит из 4 этапов (которые не совпадают с семестровым делением курса). Этапы были выделены нами, опираясь на зарубежные гуманистические теории обучения (К. Роджерс) и андрагогическую теорию М. Ноулза, который среди теорий обучения различает механические или поведенческие, дидактические, гуманистические теории обучения, объединяя их под названием педагогические и андрагогические, которым придает особое значение в обучении взрослых. Исходя из используемых методов обучения, видов деятельности студентов и преподавателя мы выделили следующие этапы: 1 этап – коррекционный (или поведенческий), 2 – дидактический, 3 – гуманистический (или репродуктивно-творческий), 4 – андрагогический (или продуктивно-творческий).

В третьей главе «Экспериментальная проверка дидактических условий и модели формирования профессиональной направленности студентов-билингвов средствами неспециального предмета» изложены цель, задачи,

планирование и организация экспериментальной работы, описан ход формирующего эксперимента, представлен анализ, обобщение и математическая (первичная и вторичная статистическая) обработка результатов, полученных в ходе эксперимента.

Исследование включало констатирующий и формирующий виды эксперимента. Констатирующий эксперимент подтвердил выдвинутое предположение, что традиционное обучение на младших курсах не способствует эффективному формированию профессиональной направленности студентов, что отсутствие педагогической практики на начальном этапе обучения, сокращение профориентирующих внеаудиторных часов и мероприятий усугубляют состояние дел в вопросе профессиональной ориентации молодежи, оказавшейся на студенческой скамье.

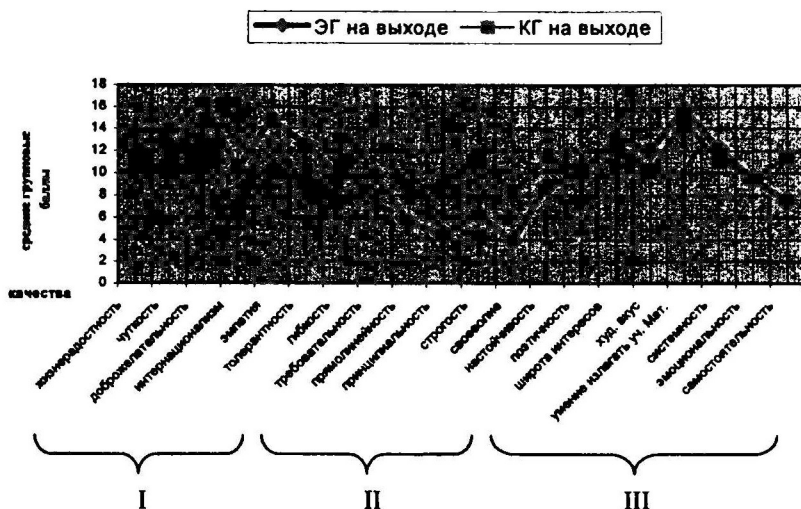
Целью формирующего эксперимента была проверка выделенных и обоснованных нами дидактических условий и сконструированной дидактической модели, призванной содействовать формированию профессиональной направленности студентов-билингвов на начальном этапе обучения в вузе. Для осуществления эксперимента были отобраны две академические группы русско-татарского отделения филологического факультета Елабужского государственного педагогического института. Эффективность экспериментально организованного обучения проверялась путем сравнения уровней сформированности компонентов профессиональной направленности ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» из дидактической системы.

Гуманистическая направленность. Критериями сформированности гуманистической направленности личности студентов-билингвов послужили выбор студентами качеств гуманистически ориентированного учителя в определении идеального образа учителя-билингва, эмпатийные тенденции личности, преобладание направленности на взаимодействие из трех исследуемых (на себя, на взаимодействие и на задачу), а также адекватный уровень самоуважения.

Первичная диагностика образа идеального учителя (модифицированная методика А. Будасси) выявила преобладание в представлениях первокурсников учителя-предметника с авторитарными установками и авторитарным стилем деятельности. В результате соблюдения выделенного комплекса условий (гуманизация, интеграция, поэтапность и диагностика) и использования адекватной им дидактической модели обучения произошли существенные изменения в представлениях студентов ЭГ об учителе-билингве, в отличие от КГ, где эти изменения не столь значительны.

Как видно из графика (Рис. 1), студенты ЭГ отдали предпочтение качествам гуманистически ориентированного учителя наряду с качествами, характеризующими учителя-предметника, в КГ идеал учителя не изменился, приоритет отдан качествам учителя-предметника наряду с качествами учителя с авторитарными установками.

График выбора качеств идеального учителя студентами ЭГ и КГ на "выходе" из эксперимента



- I Качества гуманистически ориентированного учителя
 II Качества учителя с авторитарным стилем деятельности
 III Качества учителя-предметника (филолога)

Рис. 1

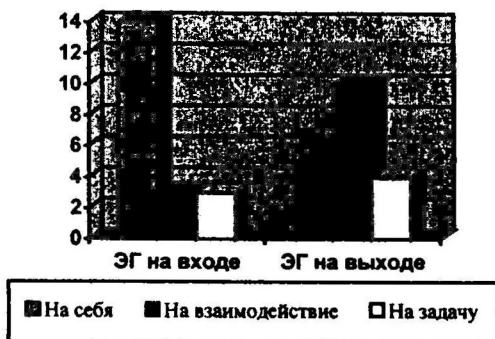
Первичное обследование студентов показало преобладание среди первокурсников в ЭГ и КГ студентов с эгоцентричной направленностью личности (методика В. Смекала и М. Кучера). В результате использования нашего курса в ЭГ преобладающей стала направленность на взаимодействие, коммуникацию, что имеет приоритетное значение для профессии социномического типа, т.е. «человек-человек». В КГ существенных изменений не наблюдалось. Исходные и полученные данные отражены в таблице 1 и на гистограммах (Рис. 2а и 2б).

Таблица 1

Таблица динамики направленности личности студентов ЭГ и КГ

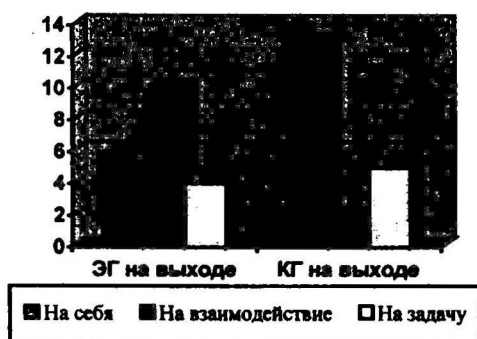
Направленность	ЭГ (кол-во студентов)		КГ (кол-во студентов)	
	на входе	на выходе	на входе	на выходе
На себя	14	6	14	12
На взаимодействие	3	10	2	3
На задачу	3	4	4	5

Показателем позитивных изменений послужило и изменение эмпатийных тенденций (методика Юсупова И.М.) личности студентов ЭГ.



t-критерий = 3,05 (табл. = 2,70)

Рис. 2а



t-критерий = 2,84 (табл. = 2,70)

Рис. 2б

Динамика изменений эмпатийных тенденций в ЭГ и разница между ЭГ и КГ представлена в таблице 2 и на гистограммах (Рис.3а и 3б).

Таблица 2

Таблица динамики эмпатийных тенденций

Уровни	ЭГ (кол-во студентов)		КГ (кол-во студентов)	
	на входе	на выходе	на входе	на выходе
Высокий	1	4	1	2
Средний	15	16	14	14
Низкий	4	-	5	4



Рис. 3а

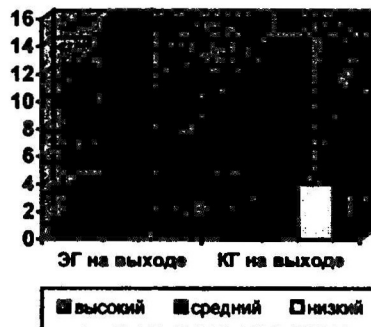


Рис. 3б

Следует отметить, что из 6 векторов эмпатийных тенденций наиболее существенные изменения между первоначальным уровнем и уровнем на «выходе» из эксперимента в ЭГ коснулись сопереживаний в межличностных отношениях: средние значения на «входе» 7,35, на «выходе» 9,8. (t-критерий равен 2,6, превышающий табличное значение – 2,02 и свидетельствующий о том, что эти показатели статистически достоверно различаются).

Изменения коснулись и такой сферы самосознания студентов, как самоотношение. Показатели такого аспекта самоотношения как самоуважение в ЭГ претерпели изменения в сторону повышения, хотя у отдельных студентов наблюдалось уменьшение показателей в силу предъявления к себе повышенных требований. После осуществления математических расчетов получили значения χ^2 -критерий = 18,7 в ЭГ до и после эксперимента и χ^2 -критерий = 18,3 между показателями ЭГ и КГ на «выходе» из эксперимента, оба значения больше соответствующих табличных значений. Следовательно, изменения статистически достоверно различаются.

Квазипрофессиональная деятельность в диадах при осуществлении деловых игр, при проектировании и презентации собственных проектов интегрированных уроков, их самооценка и взаимооценка, ситуации востребованности личностных и профессионально значимых качеств содействовали формированию направленности на взаимодействие, увеличению эмпатийного потенциала и росту самоуважения студентов.

Профессиональная направленность в узком значении была определена как направленность на профессию учителя и на предмет специализации. Критериями ее сформированности выступали: социально и профессионально значимые мотивы выбора педагогического вуза и обучения в нем; степень удовлетворенности избранной профессией; степень удовлетворенности избранной специальностью; степень осведомленности о будущей профессиональной деятельности.

На «входе» в дидактическую систему нами был выявлен немотивированный выбор педагогического вуза частью поступивших студентов:

- 10% первокурсников привел в вуз мотив «желание работать с детьми», мотив же «осознание общественной значимости своей будущей профессии» не назван ни одним студентом (высокий уровень);
- 22,5% студентов выбрали вуз из «любви к предметной области своей будущей специализации (филологии)», из-за «наличия педагогических способностей» и «интереса к интеллектуальной стороне педагогического труда» (достаточный уровень);
- 12,5% студентов выбрали вуз из внешних побуждений: «рекомендация учителя», «семейные традиции», «наличие опыта педагогической деятельности» (средний уровень);
- 55% обследуемых студентов назвали мотивы «получить высшее образование», «в силу сложившихся обстоятельств», «по другим мотивам» (низкий уровень).

Такой немотивированный выбор педвуза половиной поступивших студентов требует совместных усилий кафедр вуза по профессиональной

ориентации студентов младших курсов. В задачи нашего курса входило повышение уровня мотивации обучения в педагогическом вузе. Мы стремились подвести студентов к осознанию общественной значимости профессии учителя-билингва, сформировать положительное отношение к ней, повысить удовлетворенность избранной специальностью и профессией, сформировать потребность в творческой реализации в избранной сфере труда.

В результате экспериментально организованного обучения иностранному языку в ЭГ иерархия мотивов претерпела значительные изменения, расхождение между средним индексом сформированности профессиональной направленности студентов экспериментальной группы в начале и конце эксперимента оказалось статистически значимым (χ^2 -критерий=16,27, что превышает табличный показатель=11,34). Динамика изменений мотивов выбора и обучения студентов ЭГ и КГ в педагогическом вузе представлена в таблице 3 и на гистограммах (Рис. 4а и 4б).

Таблица 3

Таблица мотивов, обусловивших профессиональный выбор

Уровни Кол. студ.	ЭГ на входе	ЭГ на выходе	КГ на входе	КГ на выходе
Высокий	2	13	2	6
Достаточный	6	6	4	5
Средний	3	0	1	1
Низкий	9	1	13	8



Рис. 4а

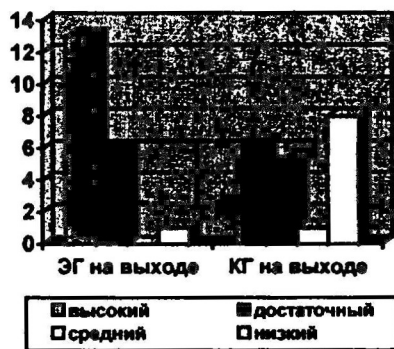


Рис. 4б

Если на «входе» в дидактическую систему «высокий» мотив «интерес к работе с детьми и молодежью» назывался 10% студентов ЭГ и КГ, то на «выходе» из эксперимента в КГ данный мотивы называют 30%, в ЭГ – 65% студентов, из них 35% указывают «понимание общественной значимости профессии учителя». Индекс удовлетворенности специальностью в ЭГ возрос

с 0,3 (средний уровень) до 0,45 (достаточный уровень), в КГ - с 0,35 до 0,4 и остался на среднем уровне.

Индекс удовлетворенности профессией равен 0,55 в ЭГ и 0,45 в КГ, что соответствует достаточному уровню. Однако, удовлетворенность информированностью о будущей профессиональной деятельности не претерпела значительных изменений (индекс = 0,35 в ЭГ и = 0,3 в КГ), что еще раз свидетельствует о потребности студентов узнать больше о профессии, специальности, о себе и своих функциях именно на младших курсах.

Познавательная направленность вошла третьим компонентом в профессиональную направленность личности студентов. Профессия учителя требует постоянного самообразования, самообучения, обновления знаний и расширения своего кругозора. Познавательная направленность была определена нами как направленность на приобретение знаний, овладение способами их приобретения, стремление преодолевать трудности на пути самообразования, творческое применение приобретенных знаний в сегодняшней ситуации и завтрашней профессиональной деятельности. Критериями познавательной направленности были определены: сформированность значимых мотивов учебно-познавательной деятельности; удовлетворенность собственной деятельностью по предмету; наличие стремления к самообразованию и самообучению, к овладению системным профессиональным мышлением; выбор сложных программ обучения, варьирующихся по уровню языковой сложности, уровню интегрированности, уровню самостоятельности; а также учитывался уровень творческого проявления в учебной, научно-исследовательской, (квази)профессиональной и художественно-эстетической деятельности.

Первичная диагностика показала наличие в ЭГ и КГ 35% студентов с высоким и достаточным уровнем мотивации и 65% с низким и средним уровнем мотивации изучения иностранного языка. По окончании эксперимента в ЭГ произошли значительные изменения в положительную сторону: 80% студентов ЭГ имеют высокий и достаточный уровень мотивации (для ср.: в КГ – 40%). Количество студентов на том или ином уровне на «входе» и «выходе» из эксперимента отражены в таблице 4 и на гистограммах (Рис. 5а и 5б).

Таблица 4

Таблица уровней мотивации изучения ИЯ в ЭГ и КГ

Уровни Кол. студ.	ЭГ на входе	ЭГ на выходе	КГ на входе	КГ на выходе
Высокий	2	7	2	3
Достаточный	5	9	5	5
Средний	7	3	8	7
Низкий	6	1	5	5

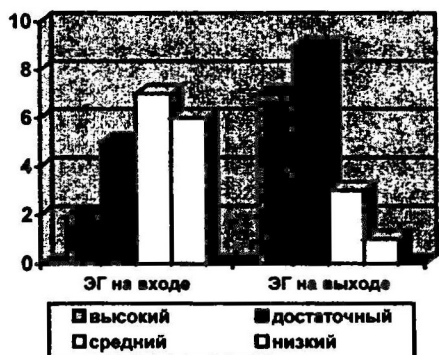


Рис. 5а

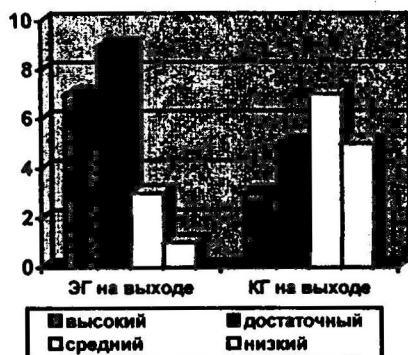


Рис. 5б

Приведенные таблица и гистограммы демонстрируют наличие определенных изменений в мотивах изучения иностранного языка в ЭГ, занимающихся по созданному нами курсу, тогда как в КГ эти изменения незначительны. После осуществления соответствующей математической обработки результатов между показателями ЭГ до и после эксперимента было получено значение t -критерия = 3,39, между показателями ЭГ и КГ после окончания эксперимента – значение t -критерия = 2,84. Оба результата превышают табличные значения = 2,70. На основании этого мы сделали вывод о том, что сравниваемые средние значения действительно статистически достоверно различаются.

В ЭГ студенты указали на предпочтение творческих видов работ, ярче проявилось стремление преодолевать трудности в учебно-познавательной деятельности, меньшая зависимость от внешней оценки и др. Студенты ЭГ на 4 этапе обучения самостоятельно вели поиск необходимой информации из источников на разных языках (иностранном, государственном, родном), творчески ее перерабатывали при подготовке собственных проектов интегрированных уроков. При выборе уровней сложности и интегрированности предпочтение отдавали высокому и достаточному уровням сложности, разрабатывая и осуществляя интегрированные уроки на кросскультурном уровне.

Особая разница между ЭГ и КГ проявилась в удовлетворенности собственной деятельностью по иностранному языку на выходе из эксперимента. Индекс удовлетворенности собственной деятельностью (методика В.А. Ядова) в ЭГ = 0,8, что соответствует высокому уровню, в КГ = 0,2 – среднему уровню. Это обусловлено тем, что в ЭГ студенты на практике убедились в необходимости иноязычных знаний и умений, используя их в работе в поисково-творческом режиме на 4 этапе обучения.

Выделив в качестве компонента профессиональной направленности интерсоциальную направленность, мы в нашем исследовании ограничили

ее соразмерно возможностям нашего курса. Сама проблема интерсоциальной направленности требует дальнейшего теоретического обоснования, поиска средств и возможностей ее формирования. Мы же ограничились следующими критериями: положительное отношение к сопоставительному изучению языков и литературы, положительное отношение к диалогу культур и такой его форме, как интегрированный урок; осознание студентами своей будущей роли интегратора и организатора диалога культур, необходимости выработки в себе ряда качеств, характеризующих современного учителя-билингва, таких, как межкультурная направленность, этническая децентрация, толерантность и эмпатия к иной культуре, представителям инациональностей и др.

Если на «входе» в дидактическую систему студенты и ЭГ, и КГ затруднялись в определении понятий «интегрированное обучение», «интегрированный урок», не могли охарактеризовать учителя-билингва, то после проведенного экспериментального обучения все студенты ЭГ ответили положительно на вопрос анкеты о том, получили ли они представление об интегрированном обучении и интегрированных уроках и намерены ли использовать интегрированное обучение в своей будущей профессиональной деятельности. В КГ лишь 25% студентов указали на то, что они имеют представление об интегрированном обучении, а о возможности использования в будущей деятельности затруднились ответить (75% студентов ответили «не знаю»).

Все без исключения студенты ЭГ указали на то, что они приобрели опыт сопоставительного изучения культур (литературы) в курсе предмета «Иностранный язык». Большая часть студентов КГ (65%) на данное утверждение ответили отрицательно, либо затруднились ответить.

Студенты ЭГ осознали свою роль учителя-интегратора: 70% опрошенных в ЭГ указали на то, что они осознают свою миссию в воспитании культуры межнационального общения, в КГ – лишь 40%.

Определяя сущность учителя-билингва, студенты КГ писали лишь о владении двумя языками. Студенты ЭГ дали следующие характеристики учителя-билингва: «принимает другие культуры и прививает любовь к ним», «воспитывает уважение к своей и чужой культуре», «осуществляет сопоставление двух и более культур, учит любить свою и чужую культуру».

Большее количество студентов ЭГ высказались против раздельного проведения праздников и других мероприятий (65% – в ЭГ, 35% – в КГ), против раздельного обучения школьников разной национальности (в ЭГ – 60%, в КГ – 40%), за необходимость специальной работы по воспитанию культуры межнационального общения (в ЭГ – 60%, в КГ – 40%).

Студентам ЭГ при выборе тем проектов своих интегрированных уроков предлагалось 4 уровня, отличающихся по сложности и по уровню интегрированности. Студенты останавливали свой выбор на третьем и четвертом уровнях, на которых осуществлялась интеграция двух или трех

языков и культур, стремились проявить себя в творческой кросскультурной деятельности повышенной сложности, что в свою очередь свидетельствовало об определенном уровне сформированности интерсоциальной направленности.

Проведенный эксперимент подтвердил правильность выдвинутой гипотезы, эффективность выделенных и обоснованных дидактических условий и созданной на их основе дидактической модели, способствующей формированию профессиональной направленности студентов-билингвов младших курсов.

В заключении подведены итоги диссертационного исследования, представлены основные выводы и рекомендации по формированию профессиональной направленности личности студентов-билингвов средствами неспециального предмета, а именно иностранного языка.

Проведенное теоретическое и экспериментальное исследование позволило сделать основные выводы:

1. Профессиональная направленность – это психическое новообразование личности, возникающее на определенном этапе ее развития в результате процесса социализации (профессионализации) и обуславливающее этот процесс, представляющее собой высший элемент структуры личности и само имеющее сложную иерархическую структуру, проявляющееся и формирующееся в деятельности, общении и самосознании, являющееся целью, условием и результатом профессиональной подготовки в вузе.

2. На младших курсах вузовского обучения профессиональная направленность личности будущего учителя как личностное новообразование, определяющее в дальнейшем весь облик специалиста, должна быть целью учебно-воспитательного процесса. В определении структуры профессиональной направленности будущего учителя необходим учет особенностей его будущей профессиональной деятельности, а также социального, культурного, психологического контекстов этой профессиональной деятельности. Исходя из этого, в структуре профессиональной направленности студентов-билингвов выделены следующие составляющие: гуманистическая направленность, профессиональная (в узком значении), познавательная и интерсоциальная. Выделение интерсоциальной направленности в структуре направленности личности учителя-билингва обусловлено его ролевой функцией учителя-интегратора и организатора диалога культур народов, чьи языки и литературу ему предстоит транслировать обучающимся в качестве родного или иноязыка.

3. Выявлены и обоснованы дидактические условия, соблюдение и учет которых содействует процессу формирования профессиональной направленности студентов младших курсов:

- подготовка гуманистически ориентированного учителя в вузе должна протекать в гуманистически организованных условиях, чему со-

действует установление «субъект-субъектных» отношений в учебно-воспитательном процессе, организация совместной профессионально и лично значимой для обучающихся деятельности, использование гуманистических форм и методов обучения, содействующих раскрытию латентных возможностей и способностей студентов (гуманизация);

- отбор и структурирование содержания обучения в вузе должны опираться на закон взаимообусловленности процессов интеграции и дифференциации с учетом возможностей той или иной предметной области, позволяющие создать контекст будущей профессиональной деятельности (интеграция);

- профессиональное обучение в вузе даже на начальных курсах обучения должно представлять собой движение от внешне мотивированной деятельности к внутренне мотивированной; от репродуктивных видов деятельности к творческим, от поисковых к исследовательским, от алгоритмических к эвристическим; от монологического взаимодействия в учебном процессе к диалогическому; от внешней оценки деятельности к внутренней самооценке (познательность);

- для организации управления процессом формирования профессиональной направленности личности студентов на начальном этапе обучения в педагогическом вузе необходимо исследование уровней сформированности всех компонентов профессиональной направленности (гуманистической, профессиональной, познавательной, интерсоциальной); диагностика позволяет: для студентов – выявить свое соответствие профессии, сформировать образ «Я - профессионал», организовать коррекционную работу по самосовершенствованию и самовоспитанию; для преподавателя – организовать индивидуально-дифференцированный подход в обучении с учетом социотипов (энтотипов) обучающихся, их личностных особенностей при отборе и структурировании содержания обучения, выборе форм и методов обучения (диагностика).

4.В деле успешного формирования профессиональной направленности и, в первую очередь, интерсоциальной направленности оправдала себя дидактическая модель, разработанная с учетом предложенной структуры профессиональной направленности личности студентов-билингвов и выделенных дидактических условий.

5.При определении уровней сформированности компонентов профессиональной направленности оказались эффективными выделенные критерии гуманистической, профессиональной, познавательной и интерсоциальной направленности личности студентов-билингвов.

6.Полученные экспериментальным путем результаты позволяют утверждать, что выделенные и обоснованные дидактические условия, разработанная на их основе профиориентирующая обучающая дидактическая

модель и критерии выявления уровней сформированности компонентов профессиональной направленности могут быть эффективно применены другими преподавателями в профессиональной подготовке студентов-филологов младших курсов.

**Основные положения диссертации изложены
в следующих публикациях автора:**

1. Работа с иноязычной литературой как один из видов НИРС: Тезисы докладов научно-практической конференции, Елабуга, 1994 г., с.33-34)
2. Опыт обучения студентов-филологов иностранному языку на интегративной основе (в условиях педагогического вуза) //Современные методы преподавания и изучения иностранных языков: Сборник материалов международной научно-практической конференции. - Ч.1. - СПб., 1997. - С.102-103.
3. Роль сопоставительного литературоведения //Плюралистические подходы к использованию традиций народной педагогики: Тезисы докладов IV международной научно-практической конференции. - Ч.1. - Казань-Елабуга, 1997. - С.97-99.
4. Учителю о маргинальности //Внедрение в учебно-воспитательный процесс инновационных общеобразовательных школ Республики Татарстан национально-регионального компонента: Учебно-методический сборник. - Елабуга, 1998. - С.107-108 (В соавторстве).
5. Понятие маргинальности в этнопедагогике //Преимственность народных традиций: Материалы V международной научно-практической конференции. - Казань - Наб. Челны, 1998. - Ч.1. - С.18-20 (В соавторстве).
6. Интегрированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах //Проблемы вузовской и школьной педагогики: Материалы научно-практической конференции. - Глазов, 1998. - С.126-127.
7. Два гения, перешагнувшие через века //Поэт действительности: Материалы научной конференции, посвященной 200-летию со дня рождения А.С. Пушкина. - Елабуга, 1999. - С.33-36.
8. Формирование гуманистической направленности личности будущего учителя //Педагогическое образование: гуманистические традиции и новаторство: Материалы международной научно-практической конференции. - Казань, 1999. - С.138-142.

2.00